

*République Algérienne Démocratique & Populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
*Université Mohamed Kheidher de Biskra*  
*Faculté des lettres et des sciences humaines*



*ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE*  
*ANTENNE DE L'UNIVERSITE DE BISKRA*

## ***MEMOIRE***

*Présenté en vue de l'obtention du diplôme de MAGISTER*

# ***Causes et difficultés des erreurs orthographiques chez les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année moyenne.***

***Option : didactique***

Par :

**HARZELLI Assia**

Sous la direction de:

**Pr. MANAA Gaouaou**

Membre de jury

Président: **DAKHIA Abd Elouahab**

**Professeur**

Université de Biskra

Rapporteur: **MANAA Gaouaou**

**Professeur**

Université de Batna

Examineur : **METATHA Mohamed El Kamel** **Maitre de conférence A** Université de Batna

**Année Universitaire : 2009/2010**

# **Remerciements**

*Je me dois de remercier Allah pour la volonté et le courage qu'il m'a donné pour l'achèvement de ce travail.*

*Je tiens avant tout à remercier Dr. MANAA Gaouaou non seulement pour avoir accepté d'encadrer ce travail mais surtout pour m'avoir insufflé le désir et la passion de la recherche.*

*Je remercie également Mr, Dr. BEN SALEH Bachir, et Dr. DAKHIA Abd Elouahab.*

*Enfin, Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Dr. METATHA Mohamed Elkamel.*

## **Dédicaces**

*Je dédie ce modeste travail à toute la famille HARZELLI.*

*Aux plus précieux que mes yeux : à ma mère qui m'a arrosée de tendresse et qui m'a bénie par ses prières et à mon père qui m'a aidée, m'a supportée, et m'a dirigée vers la gloire.*

*A mon mari qui m'a encouragée jusqu'au bout.*

*A mes chers frères : Abd Allatif, Adel, Samir, Hocine, Mostafa et Amar.*

*A mes chères sœurs : Najete, Bisma et Sameh.*

*A mes proches cousines : Faiza et Razika.*

*A toutes mes amies surtout Fayrouz et Ibticem.*

*A Fouzia et Yasmina.*

*A tous mes professeurs.*

# Tables des matières

<b>Introduction générale.....</b>	<b>01</b>
-----------------------------------	-----------

## **Chapitre : I Aperçu historique de l'orthographe**

<b>Introduction.....</b>	<b>06</b>
1-L'origine de l'écriture.....	06
2- L'apparition de l'alphabet.....	08
3- L'orthographe.....	09
4- Description traditionnelle de l'orthographe.....	12
4-1- Définitions de l'orthographe.....	12
4- 2- L'orthographe française est phonologique.....	13
4-3-Elle est historique.....	14
4-4- Elle est étymologique.....	14
4-5- Elle est morpho-syntaxique.....	14
4-6- Elle est morpho-lexicale.....	14
4-7- Elle est discriminative, distinctive.....	14
5- Description moderne de l'orthographe.....	15
5-1- Le plurisystème.....	15
<b>Conclusion.....</b>	<b>17</b>

## **Chapitre : II L'enseignement/ Apprentissage de l'orthographe française au moyen.**

<b>Introduction.....</b>	<b>19</b>
1-statut et enseignement du français en Algérie .....	19

2-L'enseignement de l'orthographe du français en 1 <sup>ère</sup> année moyenne .....	21
2-1- les leçons proposées dans cette année .....	21
2-2- les compétences déjà acquises par les apprenants .....	22
3-Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la compétence orthographique .....	23
3-1-La complexité de la langue française .....	23
3-2-difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones .....	24
3-3-difficultés liées aux enseignants .....	25
<b>Conclusion</b> .....	27

## **Chapitre: III L'apprentissage du Savoir orthographe**

<b>Introduction</b> .....	29
1-Savoir orthographe .....	29
2-les composantes du savoir orthographe .....	29
2-1-la connaissance orthographique .....	30
2-2-la production orthographique .....	31
3- l'erreur et l'orthographe .....	31
3-1 Définir l'erreur .....	31
3-2- le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997) .....	32
3-2-1- le modèle transmissif .....	32
3-2-2- le modèle behavioriste .....	32
3-2-3-Le modèle constructiviste .....	33
3-3-Le rôle positif de l'erreur en situation d'apprentissage .....	33

<b>Conclusion .....</b>	<b>34</b>
-------------------------	-----------

## **Chapitre: IV Contexte et démarche de travail**

<b>Introduction.....</b>	<b>36</b>
1- le public.....	36
2- le corpus.....	36
3-la méthode de l'analyse de corpus.....	36
4- la démarche de travail.....	37
4-1- un test de niveau (évaluation diagnostique) .....	37
4-3- former des élèves capables de repérer, classer et corriger leurs erreurs.....	39
4-3 -1-Activité 01.....	40
4-3-2-Activité 02 .....	41
Séance 01: Capacités des apprenants à repérer les erreurs.....	41
Séance 02: Capacités des apprenants à catégoriser les erreurs.....	42
Séance 03: Capacités des apprenants à corriger les erreurs.....	42
4-3-3-Activité 03.....	42

## **Chapitre: V Analyse des résultats obtenus**

<b>Introduction.....</b>	<b>45</b>
1-Analyse des résultats du test de l'évaluation diagnostique.....	45
1-1-Analyse qualitative.....	46
1-2-Analyse quantitative.....	57
1-3-Interprétation des résultats du test.....	64
2-Analyse des résultats de la première activité.....	66
2-1-Interprétation des résultats de la première activité.....	76
3- analyse des résultats de la deuxième activité.....	76

3-1- analyse des résultats de la première séance.....	77
3-2- analyse des résultats de la deuxième séance.....	77
3-3- analyse des résultats de la troisième séance.....	78
4- Analyse des résultats de la troisième activité.....	79
<b>Conclusion.....</b>	<b>80</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>81</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>84</b>
<b>Sommaire des annexes</b>	
Annexe01	
Annexe02	
Annexe03	

# **INTRODUCTION GENERALE**



« L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours »<sup>1</sup> les outils de la langue ne doivent pas être étudiés pour eux-mêmes mais doivent être placés au service de l'apprentissage de discours. Chacun des différents aspects de l'enseignement du français nécessite une réflexion qu'il est impossible de mener avant d'avoir fait l'expérience concrète d'enseigner.

Les observations que nous avons eues l'occasion de faire des pratiques scolaires durant cette année 2008/2009, sont effectuées dans une classe de première année moyenne caractérisée par une hétérogénéité de niveau des apprenants dans toutes les matières et notamment en français langue étrangère.

Lorsque les apprenants nous ont rendu leur premier devoir, nous avons été frappée par le grand nombre et la diversité d'erreurs qui rendaient difficile la lecture de leurs textes ; erreurs d'orthographe, de conjugaison et de grammaire. Les lacunes des apprenants dans le domaine orthographique étaient plus ou moins graves car presque la majorité de ces apprenants ne savent même pas écrire leurs noms.

Ce constat nous a amenée à chercher comment nous pourrions aborder l'orthographe avec nos apprenants afin qu'ils la perçoivent comme une des composantes de la langue française au même titre que la conjugaison ou la grammaire et afin de faire la liaison entre l'orthographe et la production écrite. Il s'agit de faire apprendre aux apprenants comment respecter les codes qui régissent la langue française.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Education Nationale. (2003) document d'accompagnement du programme de français de la 1<sup>ère</sup> année moyenne .Alger: ONPS.

Notre souci donc est de faire acquérir aux apprenants une orthographe, la moins fautive possible mais avant tout de leur faire comprendre le rôle joué par l'orthographe dans la maîtrise des discours et notamment dans la cohérence des textes.

Pour cela, Il nous a fallu tout d'abord, analyser les causes possibles de leurs erreurs afin d'y remédier et de s'interroger de la difficulté de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Cette difficulté nous a poussés à consacrer le présent mémoire à l'orthographe.

Notre problématique est constituée des questions suivantes :

- Quelles sont les causes principales des erreurs orthographiques et que seront les solutions pour y remédier ?
- Quelle sera la méthode adoptée pour améliorer l'orthographe en classe de première année moyenne ?
- Pourquoi les élèves n'appliquent-ils pas les règles orthographiques déjà acquises dans les productions écrites ?

La présente étude teste également les hypothèses suivantes :

- La compétence orthographique est à la fois un savoir et un savoir-faire (apprendre le système orthographique et apprendre à l'utiliser dans les productions écrites), intégrer l'apprentissage de l'orthographe dans les activités de productions écrites.
- Aborder l'erreur comme un outil d'apprentissage et comme un déclencheur de réflexion.

L'objectif de notre étude est de comprendre d'où viennent les erreurs et les difficultés pendant l'apprentissage de l'orthographe et de voir comment du point de vue didactique résoudre les problèmes relatifs à l'appropriation de la compétence orthographique et de vérifier l'impact de l'erreur en tant qu'outil privilégié de l'apprentissage. Nous avons porté un autre regard sur les erreurs

orthographiques grammaticales et lexicales sans mettre l'accent sur la ponctuation et la majuscule qui appartiennent aussi au domaine de l'orthographe.

Pour tenter d'apporter des réponses satisfaisantes aux questions soulevées pour notre recherche nous entendons l'organiser comme suit :

Le premier chapitre traite l'histoire de l'orthographe française, en commençant par l'histoire de l'écriture et de l'alphabet et en représentant les deux descriptions moderne et traditionnelle de l'orthographe. Le deuxième chapitre aborde la situation, l'enseignement du français en Algérie, et les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe française. Dans le troisième chapitre nous définissons "le savoir orthographier" et nous présentons l'erreur dans la situation d'apprentissage. Le quatrième chapitre présente le public et notre expérimentation. Le cinquième et le dernier chapitre expose l'analyse du corpus.

**CHAPITRE I**  
**APERÇU HISTORIQUE DE**  
**L'ORTHOGRAPHE**

## **Introduction**

Il nous a semblé intéressant dans ce premier chapitre de mettre l'accent sur l'histoire de la langue française en commençant par les origines de l'écriture et l'apparition de l'alphabet puis nous exposons l'orthographe et ses deux descriptions: traditionnelle et moderne.

### **1- L'origine de l'écriture:**

Avant la naissance de l'écriture, c'est la période préhistorique qui a été caractérisé par l'existence des signes ne ressemblent pas aux nôtres. Ces signes se trouvaient sous forme d'incisions régulièrement espacées sur des os ou des pierres, des cordes à nœuds chez les Incas ou des dessins figuratifs comme chez les esquimaux d'Alaska ou Iroquois.

L'écriture est née il y a 6000 ans dans deux contrées la Mésopotamie et l'Egypte, de manière simultanée mais différente.

Au début, l'écriture servait surtout de livres de comptabilité ou d'inventaires, mais l'homme va rapidement utiliser ce nouveau moyen de communication comme un aide- mémoire, puis une manière de garder des traces de la langue parlée.

C'est en Mésopotamie où apparues les premières traces d'une écriture sur des tablettes d'argiles au pays de Sumer (Temple d'Uruk). Il s'agit des signes décrivant l'état d'une comptabilité, ces signes sont en fait des pictogrammes, ces derniers sont des dessins qui prennent à l'usage et en se stylisant une valeur abstraite et deviennent des idéogrammes.

Les signes stylisés vont disparaître, ils seront remplacés par l'écriture cunéiforme. Cette écriture est composée de dessins simplifiés qui au début décrivaient des objets ou des personnes mais par la suite exprimaient des idées.

Parallèlement au développement des signes cunéiformes dans toute la Mésopotamie, d'autres systèmes se développent en Egypte et en Chine. En Egypte, l'écriture hiéroglyphique faisait son apparition. Les premiers documents datent du III<sup>ème</sup> millénaire avant J.C.

En générale, l'écriture hiéroglyphique se lit de droite à gauche. Mais le sens de la lecture est indiqué par l'orientation des figures (des têtes humaines ou des oiseaux). Par exemple, si les figures sont orientées vers la gauche le lecteur doit lire en allant de gauche à droite.

Tandis que l'écriture hiéroglyphique se développe, un autre système d'écriture apparaît en Egypte : L'écriture cursive. Cette écriture détient les mêmes caractéristiques que l'écriture hiéroglyphique mais à la différence que ceux-ci sont souvent liés entre eux.

En 650 avant J-C une autre écriture cursive plus claire se développe. Elle se nomme l'écriture démotique ou populaire car elle n'est plus réservée pour les scribes, elle est plus simplifiée.

Vers le II<sup>ème</sup> millénaire avant J-C, en Chine apparue une écriture qui est encore la même que celle que les chinois lisent et écrivent actuellement.

L'écriture chinoise courante se lit de gauche à droite et l'écriture chinoise savante et poétique se lit en bas et de droite à gauche.

## **2- L'apparition de l'alphabet:**

L'alphabet phénicien est le premier modèle d'alphabets consonantiques, il contient 22 consonnes.

Il se répandait dans tout le bassin méditerranéen grâce au peuple phénicien qui se compose de marchands et de navigateurs qui commerçaient avec toute cette partie du monde.

700 ans avant J-C apparaît l'écriture hébreu qui ne contient pas de voyelles et se lit de droite à gauche. C'est dans cette écriture qu'ont été rédigés la plupart des livres de l'ancien testament.

L'écriture arabe comme l'écriture hébreu, toutes les deux proviennent de l'alphabet phénicien.

Les premières inscriptions proprement arabes datent de 512-513 après J-C. C'est grâce au Coran, le livre des musulmans qui a été écrit en arabe et qui a subi une rapide extension à travers le monde que l'écriture arabe s'est répandue. Comme l'hébreu l'écriture arabe ne note pas de voyelles, elle s'écrit et se lit de droite à gauche.

Puis vient l'alphabet grec qui est le premier à noter les voyelles, il s'est constitué vers VIII<sup>ème</sup> siècle avant J-C. Les grecs ont utilisé les mêmes signes que les phéniciens pour transcrire les consonnes qu'ils possédaient en commun, et ont adapté à leur usage les autres signes qui ne leur correspondaient pas, pour noter les voyelles. Au V<sup>ème</sup> siècle avant J-C, l'alphabet grec est composé de 17 consonnes et 7 voyelles, sous les deux formes ; majuscule qui était utilisé pour écrire sur les pierres et minuscule pour écrire sur papyrus ou tablettes de cire.

De l'alphabet grec sont issus d'autres alphabets qui existent encore aujourd'hui, comme les alphabets Latin et cyrillique.

L'alphabet latin conserve le début du nom des lettres grecques : alpha / a ; bêta / b... Avec é [e] avant ou après la consonne. Il abandonne des signes exprimant des consonnes aspirées et transforme certains d'autres.

Au 3<sup>ème</sup> siècle après J-C apparaît la nouvelle écriture commune et l'onciale (écriture romaine large en lettres majuscules). Elles vont se transmettre jusqu'aux environs de l'an 1000 à toute l'Europe.

### **3- L'orthographe:**

Au moyen âge l'écriture était très proche d'une reproduction de la langue parlée, ou toutes les lettres se prononçaient et chaque lettre correspondait à un seul son précis.

A cette époque pour écrire le français les scribes utilisaient dans les textes, les chansons de geste, les poésies, etc., le latin qui était une sorte d'aide mémoire.

**Au XIII<sup>e</sup> siècle le latin** occupe une place privilégiée chez les élites et au sein de l'Eglise, alors que le français devient la langue des textes juridiques et administratifs lesquels exigent clarté et précision.

L'insuffisance de l'alphabet latin, de 22 lettres (le (k), le (j), le (v), et le (w) n'ont pas encore été adoptés), et on créa, ainsi, un deuxième étage en combinant les lettres existantes de façon à former des digrammes (ex. : **an, in, on, un**), cette insuffisance fait naître certaines modifications dans l'orthographe française sur les plans :



- phonétique: raccourcissement de tous les mots.
- Morphologique: simplifications des désinences.
- Syntaxique: ex: L'ordre des mots.
- Lexical: Enrichissement du vocabulaire.

Ces modifications sont essentiellement consonantiques : par addition de consonnes supplémentaires ou étymologiques; mais ce sont des lettres muettes; leur utilité est visuelle et pour éviter une ambiguïté de lecture, par exemple : (uile=huile) pour distinguer de (vile), le (h) est supplémentaire et non pas étymologique, le mot pois= des pois / un poids / de la poix, l'ajout de ( d) final a pied (d'après le latin pedem) pour éviter la confusion avec la pie (oiseau), l'apparition de l'accent aigu n'a pas engendré la graphie L'étymologie permet aussi de rapprocher les mots de leur famille tell : pédestre, piédestal, pédale (Blanche -Benveniste et Chervel 1969)

Au XVI<sup>ème</sup> siècle, toutes les modifications sont dues à des spécialistes de la langue, à des écrivains, mais aussi à des utilisateurs particuliers de la langue écrite, les praticiens des écritures judiciaires ; et beaucoup aux imprimeurs. Ces modifications rendent l'écart entre la prononciation et l'écriture trop important.

Cependant, la " nouvelle orthographe " (simplifiée, celle des imprimeurs) continuait à vivre, en contrée, et dans certains milieux, comme le montre le dictionnaire de Richelet en 1680, qui simplifie des consonnes doubles, supprime des lettres qui avaient été rajoutées (y compris des lettres grecques), compensant ce manque par l'emploi de l'accent aigu, et partiellement de l'accent grave, etc. ; il écrit batême, atteindre, mystère... Corneille aussi, en 1663, se prononce en faveur de l'accent grave, du s au lieu du 'z' comme signe du pluriel, utilise le 'j' et le 'v' (adoptés par l'Académie). La concurrence des imprimeurs hollandais fait un peu évoluer les imprimeurs français.

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, de grands changements ont lieu à partir de 1740, quand les philosophes entrent à l'Académie. Plus du quart du vocabulaire est transformé et modernisé, par suppression de lettres inutiles (h : auteur= auteur, autorite = autorite), des consonnes muettes (adjouster= ajouter, adveu= aveu, debvoir = devoir), remplacement du es interne marquant la prononciation par (estre =etre) ; en 1762 (seulement !), mise en place de l'accent grave. Voltaire fait adopter l'orthographe ai au lieu de oi (françois, anglois), fait corriger les formes verbales j'estois, je feroi, je finirois, etc.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, la 7<sup>ème</sup> édition du dictionnaire apporte encore quelques améliorations. Les réformateurs obtiennent l'arrêté du 26 février 1901 sur les tolérances orthographiques. Cet arrêté n'a jamais été appliqué ; il est ignoré depuis trois quarts de siècle.

Au XX<sup>ème</sup> siècle : les travaux décisifs du chercheur soviétique Gak sur l'orthographe française en 1952, de R. Thimonnier sur le système graphique français en 1957, de Claire Blanche Benveniste (L'orthographe, 1968), et surtout de Nina CATACH, dans les années 70 avec son équipe HESO font avancer le problème. L'idée apparaît que de même que la langue, l'écriture a une structure et une histoire et qu'il faut s'appuyer là - dessus pour les réformes à venir. De nombreux projets de réformes ont jalonné le XX<sup>ème</sup> siècle mais n'ont jamais abouti. Après l'arrêté du J.O. du 8 février 77 sur les Tolérances orthographiques pour les examens et concours du Ministère de l'Education Nationale, la situation commence à se débloquer. Un nouveau mouvement dans l'opinion et de nombreux ouvrages amène à ce qu'on a appelé les « recommandations de 1990 », acceptées par l'Académie française. Mais celles - ci restent assez limitées et n'envisagent que quelques points très circonscrits : les traits d'union et les pluriels des noms composés, les accents circonflexes, les accords des participes passés avec les verbes pronominaux et les corrections

d'anomalies. En fait, 60 mots seulement sont touchés contre 8000 mots et formes les plus fréquents.

#### **4- Description traditionnelle de l'orthographe :**

##### **4-1 Définitions de l'orthographe :**

###### **a- Première définition :**

« La manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée. »<sup>1</sup>

###### **b- Deuxième définition :**

« La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique...). L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses.»<sup>2</sup>

###### **c- Troisième définition**

Elle est « l'art d'écrire correctement les mots d'une langue de la manière considérée comme la seule correcte. »<sup>3</sup>

Selon la description traditionnelle, l'orthographe française ne repose pas sur un système, mais sur un ensemble de sous-systèmes.

---

<sup>1</sup> ARRIVE, GADET, GALMICHE, La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française, Flammarion, 1986

<sup>2</sup> Nina C ATACH, L'orthographe, PUF, 1978.

<sup>3</sup> Le petit robert, 1972

## 4-2 l'orthographe française est phonologique

Elle est phonologique car elle ne considère que ce qui est significatif ; par exemple, on ne s'intéresse pas aux différentes variantes du 'R' en français, car leur différence n'est pas productive, et ne sert pas à former des mots différents.

L'orthographe française repose sur un certain nombre de lettres dont le rôle est de transcrire des sons. Néanmoins, il n'y a pas équivalence entre lettres et sons, car l'alphabet est insuffisant (26 lettres, mais 36 phonèmes). Seules les lettres j, k et v sont toujours prononcées et correspondent toujours au même son ; et ce n'est pas par hasard, car ces lettres ont été créées (j et v), ou importées (k).

Le latin a évolué pour devenir le français, et l'alphabet est devenu nettement insuffisant. Quelques lettres se sont ajoutées, venues du grec ou d'autre alphabet: K, W, Y, Z; des lettres ont été rallongées ; par exemple : le 'i' en 'j', d'autre lettres ont été modifiées : le 'u' en 'v' pour transcrire les sons nouveaux correspondants. Plus tard, des accents, trémas, cédilles, ont été ajoutés.

Malgré l'évolution du latin il reste des problèmes :

- Des sons se transcrivent à l'aide de 2 ou 3 lettres, et souvent, on ne peut faire autrement. On parle alors de digrammes ou trigrammes.

- La consonne graphique x correspond à deux sons [ks / gz]

- une lettre peut correspondre à des sons différents : c = [k/s]; s = [s/z]

- un son peut transcrire en des lettres différentes : [o] = o / au / eau /.

- une lettre peut être muette, surtout en fin de mot ; ex : le s dans temps.

#### 4-3 Elle est historique

La plupart des particularités d'orthographe non conforme à la prononciation représentent les traces de l'histoire des mots : traces du mot latin par exemple qui est à l'origine, traces de l'évolution naturelle, figée au moment où l'écrit n'a plus correspondu à l'oral.

#### 4-4 Elle est étymologique

L'orthographe française est étymologique car un certain nombre de mots ont connu une correction pour les rapprocher de leur étymon latin.

Exemples : corps (corpus) - temps (tempus) - homme (homo) - compter (computare) - sept (septem) - vingt (viginti) - paix (pax) - voix (vox)...

#### 4-5 Elle est morpho-syntaxique

L'orthographe donne des indications sur les rapports entre les éléments de la phrase. Ceci concerne tous les accords (pluriel, féminin), toutes les désinences, de nombre, genre, et désinences verbales.

#### 4-6 Elle est morpho lexicale

L'orthographe du mot ne change pas dans toutes les situations, exemple : le mot boeuf / oeuf conserve son 'f' au pluriel, malgré la prononciation "oeux". L'adjectif petit conserve son 't', qu'il soit derrière le nom, ou devant avec liaison : un enfant petit / un petit enfant.

#### 4-7 Elle est discriminative, distinctive

Elle sert à distinguer les **homophones**, tous ces mots monosyllabiques qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment.

Exemple :

- ver, vers, verre, vair, vert.
- sot, saut, seau, sceau.

## 5- Description moderne de l'orthographe

### 5-1 Le plurisystème

L'orthographe française repose sur trois systèmes distincts, définis par Nina Catach

**a- Le premier système** détermine le rapport phonie - graphie où les signes codent du son (rapport phonème - graphème). L'écriture est constituée de phonogrammes.

**Phonogramme** : est un graphème qui correspond à une prononciation. Ce terme est défini par Nina Catach « la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes ».

-Un même phonème peut être transcrit par des phonogrammes différents, le phonème [k] écrit par 'k' dans képi, par 'c' dans car, par 'qu' dans quand.

-Un même phonogramme peut transcrire des phonèmes différents : c'est ainsi que c'est prononcé [k] dans car mais [s] dans ce.

**b- Le deuxième système** est celui du **morphogramme**, ce terme fait référence à la forme ou aux variations de forme des mots (à la morphologie ou syntaxe), Nina Catach a également le divise en deux catégories :

**1-Morphogrammes grammaticaux** sont constitués par des désinences ; c'est-à-dire des terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale. Ce sont les marques du genre, du nombre, les flexions verbales...

Un mot variable uniquement en nombre est un nom, en nombre et en genre est un adjectif, en conjugaison (mode, temps, personne), c'est un verbe, pour les déterminants et les pronoms, c'est plus complexe.

**2-Morphogrammes lexicaux** ce sont des indicateurs de séries lexicales : des marques, le plus souvent finales, qui relient un mot à ses dérivés. Exemple : le 'd' finale du tard, toujours muet qu'on trouve dans tarder, tardif, le 'c' de porc (porcin, porcidé)... etc.

On notera que le fonctionnement de ces marques dérivatives est moins systématiques que celui des marques grammaticales ; c'est ainsi que l'on écrit abri malgré abriter, tabac malgré tabatière et tabagie.

Le rôle des morphogrammes en général est de donner aux mots leur identité, grammaticale ou lexicale. Ils jouent donc un rôle important dans la langue, ils lui donnent une certaine image, une certaine vie.

### **c- Le troisième système :**

#### **Les logogrammes :**

C'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Cette distinction nous permet de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : foie, fois, foi, Foix...vingt, vin, vain.

**Conclusion:**

Cette analyse historique de l'orthographe du français nous a permis de mieux comprendre la complexité de cette orthographe et de postuler qu'elle n'est sans doute pas d'un enseignement et apprentissage facile surtout si cette langue est considérée comme étrangère et destinée à un public arabophone. Cela constituera l'essentiel de notre préoccupation dans le deuxième chapitre.



**CHAPITRE II**  
**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE**  
**DE L'ORTHOGRAPHE DU**  
**FRANÇAIS AU MOYEN**

## **Introduction**

Nous voulons nous intéresser dans ce chapitre à l'orthographe du point de vue institutionnel. Nous présentons tout d'abord le statut du français en Algérie puis nous nous orienterons vers l'enseignement de l'orthographe en première année moyenne en citant les compétences orthographiques déjà installées et les compétences proposées en cette année et enfin nous présenterons quelques difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.

### **1-Statut et enseignement du français en Algérie:**

Après des longues années de colonisation française, l'Algérie est devenu le premier pays francophone après la France. La langue française vient en deuxième position après l'arabe langue officielle et nationale. En réalité c'est au lendemain de l'indépendance, en 1972, que la langue arabe a occupé une place prépondérante au sein de la nation algérienne. Cette mesure a entraîné une transformation dans l'enseignement du français. Divers statuts lui ont été attribués tels : « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des techniques », et depuis quelques années le français a pris le statut de langue étrangère.

Malgré l'arabisation du pays, le français fait partie du paysage linguistique algérien, selon un sondage réalisé par un Institut algérien pour le compte de la revue Le Point auprès de 1400 foyers algériens, 60 % des foyers algériens comprennent et/ou pratiquent la langue française, le parler algérien a intégré des mots et des expressions françaises et devient un mélange de français et d'arabe dialectal.

En ce qui concerne l'enseignement du français en Algérie, il représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. Et c'est toujours l'ordonnance du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie.

L'institution scolaire a subi plusieurs réformes et l'école fondamentale est venue répondre à l'orientation politique et économique du pays, elle essaye de mettre sur pieds un système scolaire de qualité permettant également l'acquisition du français première langue étrangère.

Auparavant, l'apprentissage de la langue française se faisait dès la quatrième année fondamentale, les programmes étaient composés d'unités didactiques dont chacune comporte : la lecture, le lexique, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et l'expression écrite.

La rentrée scolaire 2003 en Algérie a été marquée par un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Algérie du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif. Le ministère de l'éducation nationale proposait que la langue française soit introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année primaire (mise en place prévue pour la rentrée 2004/2005), Par ailleurs, un nouveau manuel de français a été proposé pour la 1<sup>ère</sup> année du cycle moyen dès le début de la présente année scolaire 2003/2004.

Depuis 2006/2007 l'apprentissage de la langue française retourne à la troisième année primaire.

Les nouveaux programmes s'organisent autour de projets pédagogiques contenant chacun des séquences. Chaque séquence prend en charge une technique d'expression ou un type de textes précis tels que : présenter un personnage, indiquer un itinéraire...etc.

Cette nouvelle approche qui est la pédagogie du projet met l'accent sur l'apprenant qui devient acteur de son apprentissage, le projet pédagogique implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale.

Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la création d'un journal scolaire). La pédagogie s'appuie sur l'action. Pour les élèves, le but d'un projet est une production. Pour l'enseignant, cette production n'est en fait qu'un moyen d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

## **2-L'enseignement de l'orthographe du français en 1<sup>ère</sup> année moyenne :**

Au cours de ce cycle le programme du français langue étrangère comporte 3 projets, le premier contient quatre séquences, le deuxième contient deux séquences tandis que le dernier contient une seule séquence.

Dans la pédagogie du projet l'enseignement de l'orthographe se fait à l'intérieur des séquences au même titre que les autres activités de langue, chaque séquence traite un point orthographique précis.

### **2-1-les leçons proposées dans cette année:**

- Leçon 1 : l'accord sujet/ verbe.
- Leçon 2 : le féminin des noms.
- Leçon 3 : l'accord du participe passé employé avec être et avoir.
- Leçon 4 : le pluriel des noms avec une dictée.
- Leçon 5 : le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs.
- Leçon 6 : le verbe à l'infinitif.

La démarche pédagogique de l'enseignement de l'orthographe s'effectue, dans la classe, à partir d'activités d'observation, de découverte et de

manipulation : l'apprenant observe un texte ou un corpus de textes courts. Cette observation est guidée par une série de questions écrites ou orales qui amènent l'apprenant à découvrir la règle orthographique choisie à étudier. Après la phase d'observation et de découverte vient la reformulation de la règle puis l'application dans des exercices systématiques.

Au delà de ces temps pendant les quelles l'apprenant construit ses savoirs, une activité d'application différente lui permette de réemployer la notion étudiée c'est la dernière activité de chaque séquence, c'est l'expression écrite.

Très souvent les apprenants réussissent à appliquer les règles dans les activités systématiques mais quand ils se trouvent en situation de production écrite, ils font plusieurs erreurs d'orthographe.

## **2-2-Les compétences orthographiques déjà acquises par les apprenants :**

Les apprenants entrant en première année moyenne sont sensés avoir acquis les compétences orthographique suivantes :

- l'accord sujet /verbe
- le féminin des noms et des adjectifs.
- les accords dans le groupe nominal.
- l'accord du participe passé (être).
- les homophones grammaticaux.
- le pluriel des noms (réguliers et irréguliers).
- les homophones lexicaux/les homographes.
- les mots invariables.

### **3-Les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la compétence orthographique:**

#### **3-1-La complexité de la langue française**

Une des premières difficultés à laquelle sont confrontés les apprenants du français langue étrangère est liée à la complexité de celle-ci. Nina CATACH constate qu'il existe « des difficultés inhérentes à notre système graphique »<sup>1</sup>.

Selon J.P.Jaffré (2004 :16), la langue française est une langue transcrite grâce à une écriture alphabétique dans laquelle chaque lettre ne correspond pas à un seul son, elle recèle de nombreuses surprises orthographiques (ex : les phonèmes inconsistants, comme '0' qui peuvent s'écrire de nombreuses façons : bateau, tuyau, crapaud, moto, défaut, bientôt) qu'aucune règle simple ne puisse justifier et sans même être facilement explicables par l'étymologie.

Autrement dit, il n'est pas possible d'écrire exactement un mot tel que nous le prononçons ou que nous l'entendons. Les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont beaucoup moins consistantes que les correspondances graphèmes phonèmes utilisés en lecture. Ex : le son [k]

Certaines lettres servent à noter un son : « l'écriture du français utilise 86 % d'unités en relation avec les sons de l'oral. »<sup>2</sup> Mais d'autres ne se prononcent pas et servent pourtant à comprendre les mots (les lettres muettes tels : théâtre, hôpital.

L'existence, en français, de plusieurs graphèmes pour transcrire un seul et même

---

<sup>1</sup> Nina Catach : L'orthographe, Collection "Que sais-je? ED. P.U.F, P, 96.

<sup>2</sup> R Honvault : L'orthographe ? c'est pas ma faute, « A L'aube du troisième millénaire », Panoramiques, 4<sup>e</sup> trimestre 1999, n°42, P29.

phonème, de nombreux homophones va être une source de difficultés pour les apprenants.

### **3-2-Difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones :**

L'apprentissage du français par les arabophones implique une acquisition d'un système phonétique et phonologique différent de celui de leur langue.

Le système orthographique du français est assez complexe et pose de gros problèmes aux natifs, comme le montre Nina « l'orthographe du français est une orthographe difficile et le restera. »<sup>1</sup> Lorsqu'il s'agit d'apprenants d'origine étrangère, ces problèmes sont plus complexes, c'est le cas des, apprenants algériens qui sont confrontés de deux systèmes différents : l'arabe et le français.

L'écriture arabe qui appartient à la famille chamito-sémitique, a un système phonologique différent de celui du français, qui est une langue latine faisant partie du groupe italique. Elle est consonantique dans laquelle chaque consonne joue un rôle spécifique, se lit de droite à gauche et la graphie des mots transcrit leur prononciation. En effet selon Koughougli, cité par M.Ghellai (1997 :50), « le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation. »<sup>2</sup> En outre, l'écriture arabe comporte trois voyelles, représentées par des marques diacritiques notées au-dessus ou au dessous de la consonne, soit le Fatha (a), le Damma (u) et le Kasra (i), elle peut noter moins que la chaîne parlée puisque les voyelles brèves ne sont pas notées dans une écriture non pointée par contre le français peut noter plus du fait de la morphologie silencieuse (ex : « parle », « parlent »).

---

<sup>1</sup> Catach, Nina (1978), L'orthographe paris. ED, P.U.F

<sup>2</sup> Ghellai, M. (1997). Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones. Thèse de doctorat. Grenoble.

En définitive, nous pouvons dire que les apprenants arabophones en phase d'apprentissage de la langue française subissent une grande influence du système linguistique de sa langue maternelle. Comme le dit J.L.Maume (1973 :91) : « les déficiences orthographiques, la confusion de mots entraînent contresens ou, non-sens non pour raison d'ignorance de la règle, elles proviennent simplement des carences phonétiques de l'arabe par rapport au système du français. »<sup>1</sup>

### **3-3-Difficultés liées aux enseignants :**

Devant la complexité du système orthographique du français, l'enseignant, très souvent, se trouve dans une situation de malaise, car il ne sait pas comment permettre aux apprenants d'écrire un texte sans faire des erreurs orthographiques, autrement dit, comment aider les apprenants à prendre conscience de ses acquis en matière d'orthographe lorsqu'ils écrivent.

Selon une enquête faite par A.Millet, V.Lucci et J.Billiez auprès des enseignants de collège et de lycée dans la région de Grenoble. La plupart de ces enseignants interrogés ont fait apparaître deux contradictions dans leurs discours et leurs représentations : il faut dédramatiser l'orthographe... mais l'orthographe, c'est important. Il n'y a pas de règles... mais il y a des règles. Cela indique que l'orthographe est difficile et elle exige une pédagogie adéquate pour l'enseigner.

Au cycle moyen, l'étude des outils de la langue, n'est pas une fin en soi, mais elle est reliée à l'objectif de la maîtrise des discours, il revient donc à l'enseignant de mener de front liens entre les outils de la langue dont fait partie l'orthographe, l'écriture et la lecture à l'intérieur des séquences. Cela exige nécessairement une vue globale du projet pédagogique avant de l'enseigner, et une vue précise des points orthographiques présents dans chaque séquence.

---

<sup>1</sup> J.L.Maume langue française,(1973) volume 19, Numéro1 p.90-170.



De plus, les règles orthographiques proposées dans chaque séquence sont imposées selon le programme et cela constitue une grande difficulté à l'enseignant qui est devant un public qui a d'autres besoins et d'autres difficultés.

En effet de nombreux enseignants débutant se plaignent d'insuffisance de la formation linguistique dans leur formation académique à l'université, c'est pourquoi ils ne parviennent pas à intégrer l'enseignement de la langue à l'apprentissage de la lecture et de la production des textes surtout.

**Conclusion:**

La difficulté de l'enseignement de l'orthographe du français nous a poussés à réfléchir à des méthodes plus efficaces pour assurer une installation solide du savoir orthographe qui est la condition de la compréhension des messages écrits.

**CHAPITRE III**  
**L'APPRENTISSAGE DU SAVOIR**  
**ORTHOGRAPHER**

## **Introduction:**

Dans ce chapitre nous exposerons le savoir orthographier et ses composantes selon le regard d'André Anjouard, puis nous présenterons le rôle de l'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe.

## **1-Savoir orthographier:**

### **1-1- définition:**

Savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement et avec des difficultés pour la plupart des apprenants. Selon André Angouard « le savoir orthographier, c'est être capable d'écrire en référence au système graphique du français et à ses manifestations normatives les mots que l'on veut introduire dans un texte ».

Dans l'apprentissage du savoir orthographier il faut distinguer les connaissances orthographiques des enfants (évaluable dans des exercices systématiques) et leurs capacités à orthographier correctement lorsqu'ils écrivent.

Dans son livre «. Savoir orthographier » A. Angouard parle des composantes de l'apprentissage de l'orthographe sous les termes de "connaissance orthographique" et de "production orthographique".

## **2-Les composantes du savoir orthographier:**

### **2-1-La connaissance orthographique:**

Elle est de l'ordre du savoir. Il s'agit des connaissances ayant trait au code orthographique et elle se subdivise elle-même en deux formes, l'une automatisée, l'autre réflexive.

### **2-1-1-La connaissance automatisée:**

Elle permet en situation de lecture l'identification immédiate des mots et en situation d'écriture leur réalisation en conformité avec la norme orthographique.

Cette forme de connaissance est la première dont les apprenants font l'expérience, c'est elle qui leur donne le pouvoir d'écrire leur prénom et quelques mots très utilisés. C'est elle aussi que les experts mettent essentiellement en œuvre. Elle concerne, de par sa nature, la partie lexicale des mots. Elle est acquise par le biais de la mémoire. Son acquisition nécessite un travail coûteux de mémorisation et de stockage. C'est sur elle que s'appuyaient les conceptions idéographiques de l'orthographe.

### **2-1-2-La connaissance réflexive:**

Il s'agit de la connaissance des éléments constitutifs de l'orthographe. Elle s'édifie à partir de l'analyse des formes graphiques. Cette forme de connaissance résulte d'une abstraction, son apprentissage n'est possible que par le biais de la compréhension. De nombreux auteurs soulignent la nécessité de faire percevoir aux enfants l'organisation du pluri système graphique : "Les élèves apprendront d'autant mieux l'orthographe que l'école leur permettra de voir en elle un système certes complexe mais dont ils peuvent découvrir progressivement les principales caractéristiques."<sup>1</sup>

L'apprentissage de l'orthographe ne peut plus être la mémorisation automatique des règles sans lien les unes avec les autres. Il passe par l'observation, l'usage des faits orthographiques et l'élaboration d'un stock de données sur lesquels s'appuieront les activités réflexives et organisatrices : "Tout élève qui apprend doit en même temps comprendre, c'est-à-dire intégrer

---

<sup>1</sup> Nina CATACH, 1980 Orthographe française .Nathan

les faits orthographiques, par exemple les mots, à des principes plus vastes qui les motivent."<sup>1</sup>

## **2-2-La production orthographique:**

C'est l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies de production d'écrits conformes à la norme orthographique. C'est le savoir faire; l'apprenant doit apprendre comment utiliser un dictionnaire, des tableaux de conjugaison pour vérifier l'orthographe et comment corriger leurs erreurs orthographiques pendant les activités d'écriture.

## **3-L'erreur et l'orthographe :**

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et nécessairement transitoire. Elle est considérée comme une partie intégrante du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, elle fut étudiée selon différents points de vue, afin d'être évitée autant que possible.

### **3-1-définir l'erreur:**

En didactique des langues, il est difficile de définir la notion de l'erreur, pour Certains didacticiens comme Rémy Porquier et Uli Frauenfelder il est même impossible de lui donner une définition: «l'erreur peut [...] être défini par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. »

---

<sup>1</sup> Anjoujard, André. (1994). Savoir orthographier. Paris: Hachette

On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet»<sup>1</sup>.

Mais pour certains d'autres comme Scala, l'erreur peut être définie: "L'erreur n'est pas l'ignorance, on ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit apparaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir."<sup>2</sup>

### **3-2- Le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997)**

Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci en dehors des processus d'apprentissage. Apprendre est considéré comme un mécanisme naturel ; les connaissances s'ancrent en mémoire sans difficulté : une explication adéquate d'un enseignant envers un apprenant attentif et motivé conduit naturellement à un apprentissage, lorsqu'elle survient, l'erreur est interprétée selon trois modèles :

#### **Le modèle transmissif :**

L'erreur est interprétée comme une faute commise par l'élève qui aurait manqué d'attention ou de motivation. Elle est vécue comme un dysfonctionnement didactique. Dans ce cas là elle doit être sanctionnée lors de l'évaluation finale.

#### **Le modèle behavioriste :**

L'erreur est considérée comme une inadaptation de l'enseignant au niveau des élèves, elle est perçue comme grave parce qu'elle risquerait d'être apprise. Dans ce cas la progression du cours doit être revue de manière à éviter que

---

<sup>1</sup> Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, 1980 Enseignants et apprenants face à l'erreur, p.36. IFDLM.

<sup>2</sup> Scala, A. (1995). Le prétendu droit à l'erreur. Collection: Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique, p 23.

l'élève fasse des erreurs.

### **Le modèle constructiviste**

Depuis les années 80, l'erreur est plutôt considérée comme un élément du processus didactique. L'apprentissage passerait obligatoirement par la confrontation à des obstacles et le remplacement des anciennes conceptions erronées par de nouvelles conceptions plus correctes. Le but visé est toujours éliminer l'erreur à terme des productions des élèves, mais pour y parvenir on la laisse apparaître, la provoque, pour mieux la traiter. Les erreurs deviennent à présent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves se trouve affrontée. Pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et pour être efficace, l'enseignant doit procéder à une analyse des erreurs. Notre étude se portera sur ce dernier modèle, nous allons considérer donc l'erreur comme un moyen pour maîtriser le savoir orthographe. Nous tenterons vérifier l'utilité de l'analyse de l'erreur dans l'amélioration des productions écrites de nos apprenants et de lever leurs malentendu autour d'elle.

### **3-3-Le rôle positif de l'erreur en situation d'apprentissage:**

En didactique, de nombreuses méthodes utilisent les erreurs dans le cadre de l'apprentissage (Blumberg, 1976 ; Simon & Simon, 1973). Lorsque l'apprenant fait une erreur, il se trouve en situation d'hésitation ou de confusion du domaine de connaissances, les déséquilibres ponctuels produits par l'erreur lui incitent à dépasser son état actuel pour chercher de nouvelles solutions (Inhelder, Sinclair, & Bovet, 1974). Dans une telle perspective, la confrontation avec l'erreur se révèle être un moment essentiel dans le progrès des connaissances.

L'erreur a alors un rôle dynamisant et structurant dans le développement des connaissances.



Chercher les fautes d'orthographe dans un texte, choisir la bonne orthographe parmi une liste proposée, générer soi-même d'autres façons d'écrire un mot, sont des méthodes qui s'appuient sur le rôle positif de l'erreur.

### **Conclusion:**

Après avoir examiné les principales données théoriques de l'orthographe française et les difficultés de son enseignement en première année moyenne, ensuite la présentation de l'erreur en situation d'apprentissage et le rôle qu'elle joue, il serait temps de vérifier nos hypothèses devant notre public. Notre préoccupation principale, dans ce travail, est de traiter l'erreur orthographique comme facteur et moyen de réflexion qui amène à l'autocorrection.

Cette préoccupation est traduite à une expérimentation présentée dans la partie qui suit.

# **CHAPITRE IV**

## **CONTEXTE ET DEMARCHE DE TRAVAIL**

**Introduction:**

Dans ce chapitre, il sera question de l'expérimentation où nous présenterons notre corpus. Nous tenterons d'examiner dans quelle mesure l'erreur orthographique peut être envisagée comme moyen pour prévenir les difficultés d'apprentissage. Nous exposerons en premier lieu le public et le corpus de notre recherche puis la méthode d'analyse de ce corpus, en deuxième temps nous présentons la démarche de notre expérimentation.

**1-Le public :**

Notre expérimentation a été conduite dans une classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne au collège AISSA HASNAOUI à LEGHROUS. Elle contient 33 apprenants dont 23 sont venus de la 6<sup>ème</sup> année fondamentale et 10 sont venus de la 5<sup>ème</sup> année primaire.

**Le corpus :**

Après une activité de production écrite individuelle (chaque apprenant écrit tout seul) que nous avons faite, nous avons rassemblé 33 copies, en les codifiant ainsi : C1 pour la 1<sup>ère</sup> copie, C2 pour la 2<sup>ème</sup> copie,... C33 pour la trente troisième copie.

**La méthode d'analyse de corpus :**

Une fois l'erreur analysée, elle nous fait progresser, les apprenants doivent comprendre que l'erreur est aussi un moyen d'apprendre et qu'elle n'est pas sanctionnée que dans une phase d'évaluation indiquée en avance. Parvenir à se corriger tout seul constitue pour nous un objectif très important parce qu'il conduit l'apprenant vers l'autonomie dans l'expression écrite.

Aussi, et de façon inévitable, notre recherche s'inscrit et est influencée par les études du domaine de l'éducation, notamment dans le champ d'études de la didactique du français, qui mettent l'apprentissage de l'orthographe au cœur de l'enseignement du français écrit au moyen.

#### **4-La démarche de travail:**

##### **4-1-Un test de niveau (évaluation diagnostique)**

Pour bien vérifier la pertinence de nos hypothèses nous avons élaboré en premier lieu un test pour situer le niveau de compétences des élèves en matière d'orthographe et afin de déterminer ce qui a été acquis par chacun et qui ne l'a pas été.

Ce test est très nécessaire au début de l'année puisque les élèves proviennent d'un autre établissement qui est l'école primaire en particulier cette année scolaire 2008/2009 se distingue par l'arrivée des deux cohortes, celle de l'enseignement fondamental(6<sup>ème</sup> AF) et celle de l'école primaire (5<sup>ème</sup> AP), en même temps dans la classe de première année moyenne, le niveau des apprenants n'est pas connu et notamment n'est pas le même car ils ont suivi des programmes différents et des démarches différentes.

Pour cela nous avons proposé une dictée comme activité d'évaluation diagnostique. Nous avons choisi un petit texte tiré d'Internet intitulé "le petit gavroche"(Annexe 01) ce texte fait le tour des principaux points et notions.

##### **4-2- La grille typologique d'analyse des erreurs :**

Dans l'objectif d'analyser les erreurs orthographiques commises par les apprenants, nous avons décidé de faire appel à la grille typologique de Nina CATACH

Erreurs graphiques		
1-Erreur à dominante phonographique (règle fondamentales de transcription).	Altérant la valeur phonique	Exemple : reçu (reçu).
2- Erreur à dominante morphogrammique. 2-1- les morphogrammes grammaticaux. 2-1- les morphogrammes lexicaux.	-Confusion de nature, de catégorie, de genre, de forme verbale, etc.  -marques du radical. - marques du préfixe/suffixe.	-Exemple : les rue (les rues).  - Exemple : annui (ennui).
3- Erreur à dominante logogrammique.	- Logogramme lexicaux. - Logogrammes grammaticaux.	- Exemple : il et (est) part.
4- Erreur à dominante non fonctionnelle.	- Lettres étymologiques.	- Exemple : soufler (souffler).

### **4-3-Former des élèves capables de repérer, classer et corriger leurs erreurs**

Rappelant que l'apprentissage du français au collège a pour but de permettre la rédaction des textes sans erreurs, nous avons donc basé notre étude sur la production écrite.

L'objectif de notre recherche est d'amener les apprenants à mobiliser des connaissances et des stratégies orthographiques déjà acquises dans un contexte d'écriture.

Pour atteindre cet objectif, nous avons préféré travailler sur les productions des apprenants car l'acquisition de connaissances solides en orthographe passe par une appropriation par l'enfant va être plus facile s'ils ont travaillé sur leurs propres écrits.

Avant de commencer notre expérimentation et en vue de faciliter le travail aux apprenants, nous avons fait au début de l'année une séance pour élaborer une grille typologique des erreurs convenable à leurs niveaux. Pendant la séance du compte rendu de la première production écrite dans le projet I, nous avons essayé de trouver, nommer et corriger les erreurs

A la fin de cette séance nous avons pu élaborer une grille inspirée de celle de Nina CATACH comporte trois grandes catégories

- erreur de grammaire : erreur d'accord en genre et en nombre.
- erreur de vocabulaire : erreur de mots.
- erreur de conjugaison : erreur de terminaison d'un verbe.

#### **4-3-1-Activité 01 :**

##### **Etape 01:**

L'activité que nous avons proposée à notre public est une activité de production écrite qui a pour but de permettre aux apprenants de repérer, classer ou catégoriser et corriger les différents types d'erreurs et de faire acquérir une méthode face à la correction de leurs productions écrites. Cette activité débute par une phase de préparation qui a une grande utilité car elle décharge l'apprenant de la compréhension du sujet pour lui permettre de se concentrer sur la qualité de son écriture, sans avoir à mobiliser une trop grande attention pour chercher des idées et pour organiser son texte. Le sujet de la production écrite est : Choisir entre la vie en ville ou à la campagne avec justification. Cette phase s'est déroulée, tout d'abord, par la lecture à voix haute de la consigne par quelques apprenants afin d'assurer la compréhension du sujet par toute la classe. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de trouver s'il y a des mots difficiles et nous avons posé quelques questions.

Souhaitant que cette préparation permette à tous les apprenants de mieux comprendre le sujet nous avons essayé de créer un climat favorable à l'expression en laissant les apprenants parler et donner des idées oralement.

Après la phase de préparation nous avons demandé aux apprenants d'écrire le texte en suivant la consigne suivante :

Préfères-tu vivre à la campagne ou à la ville ? Justifie ton choix.

## **Etape 02:**

Après la rédaction des textes nous avons relevé ensuite toutes les productions écrites puis nous avons sélectionné une, celle qui contenait tous les types d'erreurs que nous voulions travailler et qui sont compréhensibles et lisibles pour les autres apprenants de la classe (annexe 02). Nous signalons que nous avons corrigé quelques erreurs apparaissent difficiles pour des apprenants de première année moyenne.

Cette activité se déroule comme suit: observation et repérage, classement puis correction des erreurs. Nous avons distribué à chaque apprenant le texte choisi. La consigne est écrite au tableau : repérez, classez puis corrigez les erreurs dans le tableau.

Afin que tous puissent répondre à la consigne, nous avons distribué un tableau à remplir.

erreurs	Type d'erreurs	Correction

### **4-3-2-Activité 02:**

Pour cette activité nous avons divisé la classe en groupe d'apprenants, ceux qui savent repérer et classer les erreurs (17), ceux qui savent repérer les erreurs mais ils trouvent des difficultés de les classer (06) et ceux qui ne savent même pas les repérer (10 apprenants).

#### **Séance 01: Capacités des apprenants à repérer les erreurs.**

Dans la première séance nous avons commencé par le groupe le plus faible en leur proposant quelques phrases simples qui contiennent chacune d'elle une erreur ou plus (annexe n 03). Les apprenants sont invités de les repérer, les classer et les corriger.



Pour faciliter la tâche et pour s'assurer la compréhension de tout le groupe qui contient 10 apprenants nous avons pris le soin de passer entre les rangées et les aider en posant quelques questions pour identifier la nature des mots incorrects.

### **Séance 02: Capacités des apprenants à catégoriser les erreurs:**

Cette séance est programmée pour le premier et le deuxième groupe (ceux qui ont repéré et classé incorrectement les erreurs). Nous avons proposé à cette catégorie d'apprenants les mêmes erreurs repérées par le premier groupe, donc ils sont appelés à les classer dans la colonne qui convient dans un tableau proposé.

Erreur de conjugaison	Erreur de Grammaire	Erreur de vocabulaire

Et comme dans la première séance, nous avons posé des questions afin que tous les apprenants essayent de classer les erreurs dans la colonne correcte.

### **Séance 03 : capacités des apprenants à corriger les erreurs :**

Dans cette séance les trois groupes sont face aux erreurs repérées et classées, ils doivent maintenant remplir la colonne de correction du tableau suivant :

Erreur	Type d'erreur	Correction

### **4-3-3- Activité 03 :**

Nous avons choisis un texte écrit de la dictée par un de nos apprenants. Ce texte contient 08 erreurs de trois types : grammaire, vocabulaire et conjugaison. Les apprenants sont appelés à repérer, classer puis corriger les erreurs.

Nous avons préféré de travailler en grouper pour créer une discussion entre les apprenants.

Nous avons distribué un tableau à remplir (erreur, type d'erreur, correction). Cette activité a pour but d'entraîner les apprenants à réviser leurs productions écrites pour corriger leurs erreurs avant de les présenter à l'enseignant.

**CHAPITRE V**  
**ANALYSE DES RESULTATS**  
**OBTENUS**

**Introduction :**

Dans cette partie, nous exposons les résultats obtenus au terme des différentes activités et l'analyse qui s'y rattache, en fonction de nos objectifs de recherche.

**1-Analyse des résultats du test de l'évaluation diagnostique:**

Après avoir fait le test de l'évaluation diagnostique nous avons procédé à une analyse selon la grille typologique de Nina CATACH, dans un premier tableau nous présentons les erreurs propres à chaque copie suivies de leur commentaire. Ensuite, dans un deuxième temps, nous exposons un deuxième tableau qui traduit le nombre d'erreurs dans chaque copie, puis un troisième tableau présentant le nombre et le pourcentage d'erreurs par catégorie dans chaque copie suivi d'un commentaire pour chacune d'elles. Enfin, nous présentons un tableau récapitulatif traduisant le nombre total et le pourcentage d'erreurs pour chaque catégorie.

## 1-1- Analyse qualitative

**TABLEAU N° 1**

	Erreur à dominante phonogrammique	Erreurs à dominante morphogrammique		Erreurs à dominante logogrammique		Erreurs à Dominante Non fonctionnelle
		Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux	Logogrammes grammaticaux	Logogrammes lexicaux	
C1		Avit ponci himé sité ofela	mé loi sisonfants diée pitée ontre touse ofela	sont on		
C2		avai pensé léme cety enfent ourfela	pourten mé sé dinis paity toutse ourfela	a		
C3	Ké	némé cét erfola	pourten pér alwi samar poi cé zonfo dénai péitie touse erfola	mes son		

C4		avy pounce lesmy suty  ourfoulin	pourte pur mur ny suo lie pun curnfe dunye putié ontre	on		
C5		avé ponsi limi sitiais sisonfon dine  orfelan	porto ampare pas lue isamare piteia ontre tose	mes sont on sont		
C6	Ké	némé cét erfolá	pourten pér alwi samar poi cé zonfo dénai péitie touse erfolá	mets on son		points
C7		avi un penspas limi siti erfelan	perto a pare mar se bar lu ie samar poya à desizofe diny pitiye tes	Mes a on son		

C8	ci	avi pensi lémé sité sisanve	porten par mare moi loiw le déneu pitoi tes ovela	on son		
C9		avé pense lim situ	Pour tan a par mar separ alwi isamare dusizonve duny ptituy antar  tus  onfula	est on son mai		
C10	Ki	ils avit ponsipa les mes sesté enfón orffola	pour ton par mar poun an denie petiu enter orffola	mes a ses en son		

C11	ci	avi ponsi lumi cité orfele	porte pare poue çu sonfes dinies pitye tose ompare	mes a son		pa
C12		avé penser lemes c'esté enfou erfulan	Pourton Am par dini peuan tuse qi erfulan	mer sont est ses		
C13	Ki	avi ponsi limité sité sizenfont ourffela	pourton par mé loui pon desné pityié ontre ourffela	a on son		
C14		avais pensé limé sité orfela	pourtent doux sinie touse orfela	mes a ses en son		
C15		avais pensais l'émais c'étais	pourtent sinies eurfelats pétier			



C16	bensiba borto bar biti	avi siti sizanfo	mi so samar au diniu ontr tus orfel	a on son		
C17	ba ki bare ba	avi un ponsin lémé siti sizenfe	porte mare so alwi dinia ontr tos orfo	on son		
C18	Ci	avent pensi les mes si tu enfant orfolan	pourtent pare mere mé ban poun diuner biitu tousse orfolan	a ses en son		
C19		avie ponse les mes seter orfela	porton mare pouns sizenfons diniais petre tose orfela	mes a est en son		
C20		avé ponssé les mais c'étais ouffela	pourton luie enfents deynes pitye teusse ouffela	mes a ses on est son		

C21	ki	avé ponsé les me setan orfolla	porten pare mare poen anf dene petie ontre tese orfolla	mes a ses on son		
C22	ba ki bare ba	avi un ponsin lémé siti sizenfe	pour toins par mar mi no pae loi poni a sisonvon dini pitie tosei ervoula	a on son		
C23	Ci	avez pense laimé c'etais enfant orfela	pourton daiyas paitai orfela	mes sais on son		poin
C24		ponsi l'eime c'est enfant orfela	nous luis no dinieu pitiu touse orfela	est mes a ses en son		

C25		avé pensa situ	pourtan a pare mar alwi isamare	est		
C26		avé pensé limy suti digne erfolà	pourton an pion onphon putui ontre tose erfolà	mes a ses on son		
C27		avé s'evant orfelan	pourton ponsait s'evant diena putei ontre tousse	mes a on son		
C28		avé ponse limé sété	pour ton baire paie poui situsonfoi désne bitiue aurefelai	maire mes on		
C29	ci	avé pans les mé seten orfoulan	bair loin dens pituin sisonfonte	mer on son		

C30		ils pense l'aim ces tes enafant orfolan	pour tem pare denier petui tuts orfolan	mes c'est en son		
C31		avé pensé limy sėti sonfon dinge erfolan	pour ton pion sé putiu tose erfolan	mes a en son		
C32	ki	avé pons limé sété enfon orfelan	Borton bon sé deie pétiez tese enfon orfelan	mes on son		
C33	ci	avé ponsi limi siti	poreto a pare so non samare nous payu dyzonvo diniy pitiy ontare toso orevole	a on son		

Avant de nous intéresser à chaque copie individuellement, nous commencerons par présenter l'analyse qualitative de l'ensemble des copies.

Premièrement, en ce qui concerne le nombre total des erreurs nous remarquons que le niveau de la classe est assez faible. Ainsi les cases les plus remplies concernent les morphogrammes lexicaux, les morphogrammes grammaticaux puis les logogrammes grammaticaux qui totalisent à eux seuls 269 erreurs, 168 erreurs et 111 sur 569, soit un pourcentage de 47,27%, 29,52% et 19,50%. Tandis que les cases les moins remplies concernent les phonogrammes et les erreurs à dominante non fonctionnelle avec un total d'erreurs de 18 et 03 erreurs. Nous avons constaté que les morphogrammes lexicaux constituent les principales sources d'erreurs pour toute la classe.

Deuxièmement, dans chaque catégorie d'erreurs nous remarquons des difficultés:

-Pour la première colonne (les phonogrammes) : les apprenants ont trouvé des difficultés pour écrire les mots suivants : « père, qui, pas, pourtant, etc. » qu'on a orthographié ainsi : « bare, ki, ba, borto, etc. »

-Pour la deuxième colonne (les morphogrammes grammaticaux) : les principales erreurs concernent les désinences des verbes, des adjectifs, et des noms: « avait, pensait, l'aimait, c'était, enfants, dignes, pitié, orphelins. » qu'on leur a substitué les formes orthographiques suivantes : « avé, ponsi, lémé, sité, enfent, digne, pitier, orfolan. »

Cela indique que les apprenants ont des difficultés pour transcrire le son [e] à la fin d'un verbe tel: « avait, aimait » De même pour les noms tel que « pitié », aussi au pluriel les apprenants ont écrit : « digne, enfant, orfelan » au lieu de « dignes, enfants, orphelins. »

- Pour la troisième colonne (les morphogrammes lexicaux) : les difficultés concernent les mots : «pourtant, mère, père, mais, point, lui, enfants, dignes, pitié, orphelins, etc.» qu'on leur a substituée les formes orthographiques suivantes : «porto, mare, pare, mé, poi, lie, dusizonve, dunye, putié, orfelan. » Leur maîtrise dépend de leur mémorisation mentale et par là leur intégration dans le système orthographique.

-Pour la quatrième colonne (les logogrammes grammaticaux) : les principales sources d'erreurs se situent au niveau de mots tels: «mais, son, à, ces, ont, sont, mais » qu'on orthographie de la manière suivante : «mes, sont, a, ses, en, son, mai.» Car ces mots à tendance homophonique prêtent à confusion et induisent par là en erreur du moment où on les orthographie.

-Pour la cinquième et dernière colonne (les erreurs à dominante non fonctionnelle) : les difficultés dans cette catégorie d'erreurs se situent au niveau des mots : « pas, point.» Les apprenants ont écrit ces mots de la manière suivante : «pa, poin.»

Et si les apprenants ont eu ces difficultés, c'est parce que à l'oral les lettres « s » du mot pas et « t » du mot point, ne paraissent pas.

Cette analyse qualitative des résultats du test nous a permis d'établir un profil de classe afin de connaître le niveau général de départ de la classe.

TABLEAU 02

Numéro de la copie	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Le nombre d'erreurs	15	14	16	17	19	11	22	19	20	23

C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21
17	18	18	15	08	18	20	21	18	18	21

C22	C23	C24	C25	C26	C27	C28	C29	C30	C31	C32
24	17	18	09	19	14	15	14	16	16	18

C33
20

A partir de ce tableau nous pouvons dire que le niveau de la classe est assez faible et homogène avec 26 apprenants comptabilisant des erreurs entre 10 et 20, 05 apprenants comptabilisant plus que 20 erreurs et 02 apprenants comptabilisant moins de 10 erreurs.

Passons maintenant à l'analyse quantitative des résultats du test

### 1-2-Analyse quantitative:

Nous entendons par cette analyse quantitative repérer les grandes catégories d'erreurs, nous la présentons sous forme d'un tableau présentant le nombre et le pourcentage des erreurs suivi d'un commentaire quantifié sur chaque copie.

**TABLEAU N°3**

Niveau d'erreurs	Erreur à dominante	Erreurs à dominante morthographique		Erreurs à dominante logographique		Erreurs à Dominante
N° de la copie	phonographique	grammaticaux	lexicaux	grammaticaux	lexicaux	Non fonctionnelle
C1	00 00%	05 33.33 %	08 53.33%	02 13.33%	00 00%	00 00%
C2	00 00%	06 42.85%	07 50%	01 07.14	00 00%	00 00%
C3	01 05.88	03 17.64%	11 06.47%	02 11.76%	00 00%	00 00%
C4	00 00%	05 29.41%	11 06.47%	01 05.88%	00 00%	00 00%
C5	00 00%	07 8.86%	08 42.10%	04 21.05%	00 00%	00 00%
C6	00 00%	03 25%	05 41.66%	03 25%	00 00%	01 8.33%
C7	00 00%	06 27.27%	12 12%	04 54.54%	00 00%	00 00%
C8	01 5.55%	05 27.77%	10 55.55%	02 11.11%	00 00%	00 00%



C9	00 00%	04 20 %	12 60%	04 20%	00 00%	00 00%
C10	01 4.54%	07 31.81%	09 40.90%	05 22.72%	00 00%	00 00%
C11	01 5.55%	05 27.77%	08 44.44%	03 16.66%	00 00%	01 5.55%
C12	00 00%	06 33.33%	08 44.44%	04 22.22%	00 00%	01 00%
C13	00 00%	06 33.33%	09 50%	03 16.66%	00 00%	00 00%
C14	00 00%	05 33.33%	05 33.33%	05 33.33%	00 00%	01 8.33%
C15	00 00%	04 50%	04 50%	00 00%	00 00%	00 00%
C16	04 22.22%	03 16.66%	08 44.44%	03 16.66%	00 00%	00 00%
C17	04 20%	06 30%	08 40%	02 10%	00 00%	00 00%
C18	01 4.76%	05 28.57%	10 47.61%	04 19.04%	00 00%	00 00%
C19	00 00%	05 27.77%	08 44.44%	05 27.77%	00 00%	00 00%
C20	00 00%	05 27.77%	07 38.88%	06 33.33%	00 00%	00 00%
C21	01 4.76%	05 23.80%	10 74.61%	05 23.80%	00 00%	00 00%
C22	01 4.16%	06 25%	14 58.33%	03 12.5%	00 00%	00 00%
C23	00 00%	06 35.29%	04 23.52%	04 23.52%	00 00%	01 5.88%
C24	00 00%	05 27.77%	07 38.88%	06 33.33%	00 00%	00 00%

C25	00 00%	03 33.33%	05 55.55%	01 11.11%	00 00%	01 00%
C26	00 00%	06 31.57%	08 42.10%	05 26.31%	00 00%	00 00%
C27	00 00%	03 21.42%	07 50%	04 28.57%	00 00%	01 8.33%
C28	00 00%	04 26.66%	08 53.33%	03 20%	00 00%	00 00%
C29	01 7.14%	05 35.71%	05 35.71%	03 21.42%	00 00%	00 00%
C30	00 00%	06 37.5%	06 37.5%	04 25%	00 00%	00 00%
C31	00 00%	07 41.17%	06 35.29%	04 23.52%	00 00%	00 00%
C32	01 5.55%	06 33.33%	08 44.44%	03 16.66%	00 00%	00 00%
C33	01 4.76%	04 19.04%	13 61.90.88%	03 14.28%	00 00%	00 00%

### **Commentaire par copie :**

Au niveau de la copie C1, les erreurs les plus dominantes sont de type morphographique lexicaux, elles sont au nombre de 08, puis viennent en deuxième position les erreurs de type morphographique grammaticaux qui sont au nombre de 05. Les erreurs logogrammiques viennent en troisième position et elles sont au nombre de 02.

Dans la copie C2, les erreurs sont au nombre de 14 erreurs, 07 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 06 de type morphogrammes grammaticaux et 01 erreur de type logogrammes grammaticaux.

Les erreurs dominantes au niveau de la 03ème copie affectent les morphogrammes lexicaux, elles sont au nombre de 11, les erreurs de type morphogrammes grammaticaux viennent en deuxième position. Quant aux erreurs de type logogrammes grammaticaux viennent en troisième position.

Voyons maintenant les tendances de la copie C4.

Dans cette copie les erreurs de type morphogrammes lexicaux sont au nombre de 11, tandis que les erreurs de type morphogrammes grammaticaux sont au nombre de 05, les erreurs logogrammiques grammaticaux viennent en troisième position.

Au niveau de la 5ème copie, les erreurs les plus dominantes sont de type morphogrammes lexicaux et grammaticaux, puis viennent les erreurs de type logogrammes grammaticaux.

La 06ème copie est également de bon niveau avec 12 erreurs, 03 erreurs de type morphogrammes grammaticaux, 05 de type morphogrammes lexicaux, 03 de type logogrammes grammaticaux et une erreur à dominante non fonctionnelle.

Dans la 7ème copie, les erreurs de type morphogrammes lexicaux sont au nombre de 12, puis viennent les erreurs de type morphogramme grammaticaux avec un nombre de 06 erreurs et 04 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

Concernant la 8ème copie, le grand nombre d'erreurs est de la colonne des morphogrammes lexicaux, avec un nombre de 10, puis viennent les erreurs de type morphogrammes grammaticaux avec 05 erreurs, ensuite les erreurs de type logogrammes grammaticaux avec 02 erreurs, et enfin, 02 erreurs à dominante non fonctionnelle.

La 9<sup>ème</sup> copie accumule son plus grand nombre d'erreurs au niveau des morphogrammes lexicaux avec un nombre de 12 erreurs, les erreurs de type

morphogrammes grammaticaux sont au nombre de 04, au même titre que les erreurs de type logogrammes grammaticaux.

La 10<sup>ème</sup> copie détient le plus grand nombre d'erreurs, 09 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 07 de type morphogrammes grammaticaux, 05 erreurs de type logogrammes grammaticaux et une erreur à dominante phonogrammique.

Dans la 11<sup>ème</sup> copie, les erreurs les plus dominantes sont de type morphogrammes lexicaux avec un nombre de 08, les erreurs de type morphogrammes grammaticaux sont au nombre de 05, les erreurs de type logogrammes grammaticaux 03 et une erreur à dominante non fonctionnelle.

Les erreurs dominantes dans la 12<sup>ème</sup> copie affectent les morphogrammes lexicaux, elles sont au nombre de 08, les erreurs de type morphogrammes grammaticaux avec un nombre de 06 erreurs et 04 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

Dans la 13<sup>ème</sup> copie, les erreurs de type morphogrammes lexicaux sont au nombre de 09, les erreurs de type morphogrammes grammaticaux sont au nombre de 06, et les erreurs de type logogrammes grammaticaux sont 03 erreurs.

Dans la 14<sup>ème</sup> copie, il y a 05 erreurs pour chaque type d'erreurs : morphogrammes grammaticaux, morphogrammes lexicaux et logogrammes grammaticaux.

La 15<sup>ème</sup> copie est également la copie qui possède le bon niveau avec un total de 08 erreurs. 04 erreurs de type morphogrammes grammaticaux et 04 de type morphogrammes lexicaux.

Dans la 16<sup>ème</sup> copie, le plus grand nombre d'erreurs est au niveau des morphogrammes lexicaux avec un nombre de 08 erreurs, les erreurs de type

morphogrammes grammaticaux sont 03 erreurs, les erreurs de type logogrammes grammaticaux sont 03 erreurs et les erreurs à dominante phonogrammique sont 04 erreurs, l'apprenant qui a écrit cette copie ne fait pas la différence entre 'p' et 'b'.

Comme la copie précédente la 17<sup>ème</sup> copie présente un apprenant qui confond entre le 'p' et le 'b'. Elle contient 05 erreurs à dominante phonogrammique 08 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 06 de type morphogrammes grammaticaux et 02 de type logogrammes grammaticaux.

Concernant la 18<sup>ème</sup> copie, les erreurs de type morphogrammes lexicaux sont au nombre de 10 erreurs, les erreurs de type morphogrammes grammaticaux viennent en deuxième position avec un nombre de 06 erreurs, les erreurs de type logogrammes grammaticaux avec un nombre de 04 erreurs et enfin une erreur à dominante phonogrammique.

Dans la 19<sup>ème</sup> copie, on note 08 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 05 erreurs de type morphogrammes grammaticaux, et 05 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

La 20<sup>ème</sup> copie, contient 07 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 05 de type morphogrammes grammaticaux, et 06 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

Analysons maintenant la 21<sup>ème</sup> copie.

Les erreurs les plus dominantes sont au niveau des morphogrammes lexicaux avec un nombre de 10. On trouve par ailleurs dans les morphogrammes grammaticaux et dans les logogrammes grammaticaux 05 erreurs respectives. Et enfin une erreur à dominante phonogrammique.

La 22<sup>ème</sup> copie détient le plus grand nombre d'erreurs qui est 24 erreurs. 14 erreurs dans les morphogrammes lexicaux, 05 erreurs dans les morphogrammes grammaticaux, 03 dans les logogrammes grammaticaux et une erreur dominante phonogrammique.

Passons maintenant à l'analyse quantitative de la 23<sup>ème</sup> copie.

On trouve dans cette copie 06 erreurs de type morphogrammes grammaticaux, 04 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 04 de type logogrammes grammaticaux et une erreur à dominante non fonctionnelle.

Dans la 24<sup>ème</sup> copie, on note 07 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 05 erreurs de type morphogrammes grammaticaux et 06 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

La 25<sup>ème</sup> copie possède 09 erreurs ; 05 pour la colonne des morphogrammes lexicaux, 03 pour la colonne des morphogrammes grammaticaux et une erreur pour les logogrammes grammaticaux.

La 26<sup>ème</sup> copie accumule le plus grand nombre d'erreurs au niveau des morphogrammes lexicaux avec un total de 08 erreurs. On trouve aussi 06 erreurs de type morphogrammes grammaticaux et 05 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

Dans la 27<sup>ème</sup> copie, les erreurs les plus dominantes sont de type morphogrammes lexicaux, avec 08 erreurs sur un total de 14. On trouve ensuite 04 erreurs de type logogrammes grammaticaux et 02 de type morphogrammes grammaticaux.

La 28<sup>ème</sup> copie possède 08 erreurs pour la colonne des morphogrammes lexicaux, 04 pour la colonne des morphogrammes grammaticaux et 03 pour la colonne des logogrammes grammaticaux.

Les erreurs dominantes au niveau de la 29ème copie affectent les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux avec 05 erreurs pour chacune d'elle, puis viennent les logogrammes grammaticaux avec 03 erreurs.

Dans la 30ème copie, on note 06 erreurs de type morphogrammes grammaticaux, et aussi 06 erreurs de type morphogrammes lexicaux et enfin 04 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

Dans la 31ème copie, on trouve 07 erreurs de type morphogrammes grammaticaux, 06 erreurs de type morphogrammes lexicaux et 04 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

La 32ème copie accumule le plus grand nombre d'erreur au niveau des morphogrammes lexicaux avec 08 erreurs, viennent en deuxième position les erreurs de type morphogrammes grammaticaux avec 06 erreurs puis viennent les erreurs de type logogrammes grammaticaux avec 03 erreurs.

Dans la 33<sup>ème</sup> copie, on note 13 erreurs de type morphogrammes lexicaux, 04 erreurs de type morphogrammes grammaticaux et 03 erreurs de type logogrammes grammaticaux.

### **1-3-Interprétation des résultats du test:**

Afin d'interpréter d'une manière globale les résultats du test nous exposons maintenant un tableau présentant le nombre et le pourcentage d'erreurs pour chaque catégorie.

**TABLEAU N°4**

Niveau d'erreurs	Erreur à dominante phonogrammique	Erreurs à dominante morphogrammique		Erreurs à dominante logogrammique		Erreurs à Dominante Non fonctionnelle
		grammaticaux	lexicaux	grammaticaux	lexicaux	
Nombre d'erreurs	18	168	269	111	00	03
Pourcentage des erreurs	3.16%	29.52%	47.27	19.50	00%	0.52%

A partir de ce tableau nous remarquons que les morphogrammes lexicaux tels que : « pourtant, pitié, dignes, orphelins... » viennent en première position avec un total d'erreurs accumulées qui est 269 erreurs correspondant à un pourcentage de 47,27% sur un total de 569 erreurs. Les erreurs de type morphogrammes grammaticaux comme : « avait, aimait, c'était... » viennent en deuxième position avec un total de 168 erreurs. En troisième position, viennent les erreurs de type logogrammes grammaticaux tels que : « mais, sont, ont... » avec un total de 111 erreurs. Les erreurs à dominante phonogrammiques comme : « qui et pas » viennent en quatrième position avec un total de 18 erreurs. Enfin, et en dernière position nous retrouvons les erreurs à dominante non fonctionnelle tels que : « point et pas » avec un total de 03 erreurs.

Après cette analyse nous constatons que nos apprenants non pas seulement des difficultés au niveau de morphogrammes lexicaux qui sont relatifs à la difficulté de la langue française elle même mais ils ont des difficultés au niveau de morphogrammes grammaticaux et de logogrammes grammaticaux lesquelles incluent les terminaisons verbales, les accords en genre et en nombre et les homophones et qui sont déjà acquis par les apprenants.

Nous pouvons dire que pour la majorité des apprenants la première contrainte est liée aux erreurs lexicales (vocabulaire) puis aux erreurs grammaticales c'est



pourquoi nous avons mis en place avec notre public un dispositif d'activités en traitant des textes contenant des erreurs de type morphogrammiques

## **2-Analyse des résultats de la première activité:**

Avant de commencer l'analyse nous voulons dire que nous avons fait avant cette activité une séance pour faire apprendre aux apprenants comment utiliser le dictionnaire

A la fin de cette activité nous avons pu élaborer le tableau suivant:

**TABLEAU N° 5**

copie	Nombre des erreurs repérées	Nombre des erreurs classées	Nombre des erreurs corrigées
C1	08	08	08
C2	13	13	12
C3	12	12	12
C4	08	08	08
C5	05	05	05
C6	12	12	12
C7	08	08	08
C8	05	05	05
C9	07	06	05
C10	04	04	04
C11	12	12	12
C12	07	07	07
C13	07	07	07
C14	12	12	12
C15	12	12	12

C16	04	00	03
C17	06	06	06
C18	07	07	07
C19	10	09	09
C20	08	04	08
C21	06	06	06
C22	05	05	05
C23	07	07	07
C24	10	10	10
C25	07	07	07
C26	04	00	04
C27	08	07	08
C28	05	02	05
C29	08	03	03
C30	04	00	04
C31	09	09	09
C32	08	08	08
C33	08	08	08

### **Commentaire:**

Au niveau de la première copie nous avons trouvé 08 erreurs repérées, classées et corrigées.

Dans la deuxième copie, 13 erreurs ont été repérées et classées mais 12 ont été corrigées et une seul n'a pas fait l'objet de correction.

La troisième copie comprend 12 erreurs repérées, classées et corrigées

En ce qui concerne la quatrième copie, il y a 08 erreurs, repérées, classées et corrigées

La copie C5 contient 05 erreurs repérées et les toutes sont classées et corrigées.

Dans la sixième copie on trouve 12 erreurs repérées, classées et corrigées.

Au niveau de la septième copie le tableau contient 08 erreurs repérées, classées et corrigées.

Dans la huitième copie nous avons trouvé 05 erreurs repérées, classées et corrigées.

Au niveau de la copie C9 nous montrons qu'il y a 07 erreurs repérées, 06 erreurs classées et 05 erreurs corrigées.

Le tableau de la copie C10 contient 04 erreurs repérées, classées et corrigées.

Dans la onzième copie nous trouvons 12 erreurs repérées, classées et corrigées.

La copie C12 comme la copie C13 comprend chacune d'elle 07 erreurs repérées, classées et corrigées.

C14 comme C15 elles contiennent toutes les deux 12 erreurs repérées, classées et corrigées.

La seizième copie comprend 04 erreurs repérées, aucune parmi celles-ci n'a été classée, et 03 erreurs ont été corrigées.

Dans la copie 17, nous avons trouvé 06 erreurs repérées, classées et corrigées.

La copie C 18 contient 07 erreurs repérées, classées et corrigées

Pour la copie C19 nous avons trouvé 10 erreurs repérées, 09 parmi ces erreurs ont été classées et corrigées.

Le tableau de la vingtième copie comprend 08 erreurs repérées et corrigées, 04 seulement ont été classées.

La copie C21 contient 06 erreurs repérées, classées et corrigées.

05 erreurs seulement ont été repérées, classées et corrigées au niveau de la copie C22.

Pour la copie C23 nous avons noté 07 erreurs dans chaque colonne: de repérage, du classement et de correction

La copie C24 contient 10 erreurs repérées, classées et corrigées.

Dans la vingt cinquième copie nous avons trouvé 07 erreurs, les toutes classées et corrigées.

Au niveau de la copie C26, il y a 04 erreurs repérées et corrigées, la colonne du classement est vide.

Dans la copie C 27 nous avons montré 08 erreurs repérées et corrigées, et une erreur n'a pas été classée.

Parmi les 05 erreurs repérées et corrigées dans le tableau de la copie C 28 il y a 02 qui non pas classées.

Pour la copie C29, 08 erreurs ont été repérées, 03 seulement ont été classées et aussi 03 seulement ont été corrigées.

Dans la copie C30, il y a 04 erreurs repérées et non classées mais elles ont été corrigées

Au niveau de la copie C31, nous avons trouvé 09 erreurs repérées, classées et corrigées.

La copie C32 contient 08 erreurs repérées, classées et corrigées.

Dans la dernière copie C33, nous avons trouvé 08 erreurs repérées, classées et corrigées.

**TABLEAU N° 6**

erreur	Nombre repéré	Nombre non repéré
Mois	21	12
Préfères	15	18
Le ville	21	12
Baucou	17	16
Hopitale	09	24
L'écoles	18	15
Mosqué	11	22
Les jardin	23	10
Piplique	09	24
Les place	23	10
Les stade	20	13
Les transport	19	14
Les gare	26	07
Trin	07	28

**Commentaire:**

Le texte choisis contient 14 erreurs de différents types: grammaire conjugaison et vocabulaire.

En ce qui concerne le nombre d'erreurs repérées nous avons relevé ce qui suit:

-mois: au début de cette étape nous avons l'impression que cette erreur est difficile à repérer par nos apprenants mais nous avons trouvé qu'il ya 21 apprenants l'ont repérée facilement.

-préfères: malgré l'apparence facile puisque les apprenants de la première année moyenne ont déjà étudié le présent de l'indicatif des verbes du 1<sup>er</sup> groupe, 15 apprenants ont réussi à repérer cette erreur.

le ville: comme la première erreur, cette erreur a été trouvée par 21 apprenants.

-baucou: cette erreur à dominante lexicale a été repérée par 17 apprenants.

-hopitale: 09 apprenants sur 33 ont réussi à repérer cette erreur qui est difficile pour nos apprenants car l'accent circonflexe et la lettre "e" n'apparaissent pas à l'oral.

-l'écoles: 18 apprenants ont trouvé cette erreur.

-mosqué: signalant que cette erreur est de type vocabulaire et grammaire au même temps car il n'y a ni "e" ni "s" du pluriel, il y a 11 apprenants ont repéré cette erreur.

-Les jardin: nous avons montré qu'il y a 23 apprenants ont trouvé cette erreur à dominante grammaticale.

-Piplique: cette erreur a été repérée par 09 apprenants.

-les place: nous avons trouvé qu'il y a 23 apprenants sur 33 ont repéré cette erreur.

-les stade: il y a 20 apprenants ont réussi à trouver cette erreur.

-les transport: cette erreur de grammaire a été repérée par 19 apprenants.

-les gare: 26 apprenants ont trouvé cette erreur.

-trin: il n'y a que 07 apprenants qui ont repéré cette erreur de type vocabulaire.

**TABLEAU N°7**

Erreur	Nombre classe		Nombre Non classe
	correctement	incorrectement	
Mois	13	07	01
Préfères	15	00	00
Le ville	14	02	04
Baucou	15	01	01
Hopitale	07	02	00
L'ecoles	14	01	03
Mosque	01	09	01
Les jardin	17	04	02
Piplique	01	08	00
Les place	17	04	02
Les stade	17	01	02
Les transport	15	01	03
Les gare	21	00	05
trin	07	00	00

**Commentaire:**

En ce qui concerne le classement ou le codage des erreurs nous avons montré les résultats suivants:

- Mois: 13 apprenants ont réussi à classer cette erreur et 07 se sont trompés.
- Préfères: pour cette erreur les apprenants qui l'ont trouvée ont réussi à la classer correctement comme une erreur de conjugaison.
- Le ville: Parmi les apprenants qui ont repéré cette erreur il y a 14 ont réussi

à la classer correctement, 02 apprenants l'ont classée mais incorrectement et 04 qui n'ont pas essayé de la classer.

-Baucou: Cette erreur est classée correctement par 15 apprenants, incorrectement par un seul apprenant. Un seul qui ne l'a pas classée.

-Hopitale: 09 apprenants ont classé cette erreur: 07 l'ont classée correctement et 02 incorrectement.

-L'écoles: Parmi ceux qui ont repéré cette erreur 14 ont réussi à la classer correctement, un apprenant a essayé mais il s'est trompé, 03 apprenants n'ont pas essayé.

-Mosqué: il n'y a qu'un seul apprenant qui a classé correctement cette erreur, et un autre n'a pas essayé.

-Les jardin: cette erreur est classée correctement par 17 apprenants, incorrectement par 04 apprenants, et 02 apprenants n'ont pas essayé de la classer ou la coder.

-Piplique: Cette erreur de vocabulaire et de grammaire en même temps, a été classée correctement par un seul apprenant et incorrectement par 08 apprenants.

-Les place: nous avons montré qu'il y a 17 apprenants qui ont classé correctement cette erreur, 04 l'ont classée incorrectement et 02 apprenants n'ont pas essayé.

-Les stade: 17 apprenants ont classé correctement cette erreur, un



apprenant l'a classée mais incorrectement et 02 apprenants ont laissé la colonne vide.

-Les transport: cette erreur de grammaire a été classée correctement par 15 apprenants parmi les 16, trois apprenants n'ont pas essayé de la classer.

-Les gare: 21 apprenants ont classé correctement cette erreur de grammaire et 05 n'ont pas essayé de la classer.

-Trin: cette erreur de vocabulaire a été classée correctement par tous les apprenants qui l'ont repérée.

**TABLEAU N°8**

Erreur	Nombre corrige		Nombre Non corrigé
	correctement	incorrectement	
Mois	21	00	00
Prefêres	15	00	00
Le ville	20	00	00
Baucou	05	10	02
Hopitale	03	06	00
L'écoles	18	00	00
Mosqué	03	07	01
Les jardin	15	05	03
Piplique	01	08	00
Les place	21	01	01
Les stade	18	01	01
Les transport	14	04	01
Les gare	17	06	03
trin	07	00	00

**Commentaire:**

- Mois : tous les apprenants qui ont repéré ont réussi à la corriger correctement.
- Préfères: tous ceux qui l'ont repérée l'ont corrigée correctement.
- Le ville: 20 apprenants ont corrigé correctement cette erreur.
- Baucou: parmi ceux qui ont essayé de corriger cette erreur, 05 ont réussi, 10 apprenants n'ont pas réussi à la corriger correctement et 02 apprenants n'ont pas essayé de la corriger.
- Hopital: cette erreur a été corrigée correctement par 03 apprenants seulement. Les 06 qui restent se sont trompés.
- L'ecoles: cette erreur de grammaire a été corrigée par tous les apprenants qui l'ont repérée.
- Mosqué: 03 apprenants seulement ont réussi à corriger cette erreur, 07 se sont trompés et 01 n'a pas essayé.
- Les jardin: 15 apprenants sur 20 ont réussi à corriger cette erreur et 03 ont laissé la colonne de la correction vide.
- Piplique: un seul apprenant parmi toute la classe a corrigé cette erreur de vocabulaire,
- Les place: parmi les 22 apprenants qui ont essayé de corriger cette erreur un apprenant a échoué, les autres ont réussi à trouver l'écriture correcte, un seul n'a pas essayé de la corriger.
- Les stade: cette erreur a été corrigée par 18 apprenants parmi 20.
- Les transport: 14 apprenants ont corrigé cette erreur de grammaire 04 se sont trompés et un apprenant n'a pas essayé.

-Les gare : malgré sa similitude avec les erreurs précédentes 04 apprenants ont échoué, un apprenant a laissé la colonne de la correction vide.

- Trin: tous les apprenants qui ont repéré cette dernière erreur ont réussi à retrouver la bonne réponse.

### **2-1-Interprétation des résultats de la première activité:**

A la fin de cette activité nous avons constaté que tous les apprenants même s'ils ignorent les types des erreurs ont essayé de les corriger.

Nous avons pu sortir un profil de la classe à partir de cette activité nous le présentons comme suit:

16 apprenants ont repéré, classé correctement et corrigé un grand nombre d'erreurs de conjugaison, de grammaire et de vocabulaire.

Un apprenant a repéré 08 erreurs, il les a classées correctement mais il s'est trompé dans la correction de 05 erreurs. Il a même changé ce qui est juste.

03 apprenants ont laissé la colonne de type d'erreur vide, 02 ont classé 02 erreurs seulement.

09 apprenants se sont trompés en classant quelques erreurs.

02 apprenants ont repéré 05 erreurs pour chacun d'eux, ils les ont classées et corrigées correctement.

### **3-Analyse des résultats de la deuxième activité:**

L'objectif de cette activité est de diriger nos apprenants vers un outil et une méthode adéquate (dictionnaire, tableau de conjugaison ou une leçon d'orthographe mentionnée dans le cahier de français) pour corriger leurs erreurs.

Après la première activité nous avons pu constater qu'il y a des apprenants qui ne savent pas classer ou catégoriser leurs erreurs, d'autres se sont trompés dans la correction des erreurs car ils n'ont pas su les classer. Cela indique qu'une catégorisation incorrecte engendre une grande hésitation de choix de la bonne

orthographe. Si l'apprenant a réussi à catégoriser une erreur il va formuler des hypothèses à partir de cette catégorisation ou classement.

### **3-1--Analyse des résultats de la première séance:**

#### **Capacités des apprenants à repérer les erreurs:**

Avec un groupe de 10 apprenants, la tâche était très facile.

Nous avons laissé un temps aux apprenants pour réfléchir et répondre à la consigne.

Après nous nous sommes adressés à chaque apprenant tout seul pour lui expliquer la manière de repérer une erreur dans une phrase en lui posant quelques questions. Nous prenons comme exemple la première phrase: les lions son dans la savane. Les questions sont: ou est le sujet?- les lions, est ce qu'il est au pluriel ou au singulier?- au pluriel. Où est le verbe? Directement les apprenants ont compris que "son" est le verbe être au présent de l'indicatif avec un sujet au pluriel.

Tout en signalant que dans les phrases proposées il y a des erreurs de vocabulaire, nous avons conseillé à nos apprenants d'utiliser le dictionnaire s'ils hésitent sur l'orthographe d'un mot.

A la fin de cette séance nous avons constaté que les apprenants ont compris à peu près comment faire pour trouver une erreur dans une phrase.

### **3-2- Analyse des résultats de la deuxième séance:**

#### **Capacités des apprenants à catégoriser les erreurs:**

Dans cette séance nous avons travaillé avec 16 apprenants. Le but est de leur faire acquérir une méthode pour catégoriser correctement leurs erreurs.

Comme la séance précédente nous avons laissé les apprenants travailler individuellement puis nous avons ramassé les feuilles qui contiennent les tableaux.

Nous avons trouvé que la plupart ont confondu entre les types d'erreurs c'est à dire une erreur de vocabulaire ou de grammaire est considéré comme erreur de

conjugaison, etc.

Nous avons essayé de poser quelques questions pour connaître la nature et la fonction d'un mot dans une phrase afin de conduire les apprenants vers la bonne catégorisation. Par exemple dans la quatrième phrase: cet semaine, Sophie et son frère son allés au cinéma.

Les questions que nous avons posées sont: Le mot "semaine", est ce que c'est un mot féminin ou masculin? Et "cet" est féminin ou masculin? Ici les apprenants ont compris que le nom ne s'accorde pas avec son déterminant et ils ont répondu que c'est une erreur de grammaire. Pour la deuxième erreur, la question était : qui vont souvent au cinéma?- Sophie et son frère. Dans la phrase que représentent les mots : Sophie et son frère ? – où est le verbe et à quel temps est-il conjugué ?

Les apprenants ont compris que c'est une erreur de conjugaison.

Nous avons analysé toutes les phrases de la même manière, et nous avons constaté, à la fin de la séance, que la majorité des apprenants ont appris comment chercher la catégorie d'une erreur.

### **3-3 Analyse des résultats de la troisième séance:**

#### **Capacités des apprenants à corriger les erreurs:**

Dans cette séance, nous avons rassemblé toute la classe et nous avons demandé aux apprenants de corriger les erreurs déjà repérées et catégorisées dans les deux séances précédentes.

Donc, les apprenants sont invités à compléter la colonne vide.

A la fin de cette séance, nous avons constaté que presque **tous** les apprenants ont réussi à corriger les erreurs.

#### **4- Analyse des résultats de la troisième activité**

Nous avons choisi le texte de la copie C 15 qui contient 08 erreurs, et nous avons suivi les mêmes étapes de l'activité précédente c'est-à-dire phase de repérage puis phase de classement et enfin, phase de correction.

Dans cette activité les apprenants ont travaillé en groupes, en communiquant entre eux, ils ont réussi à repérer, classer et corriger toutes les erreurs.

Nous avons demandé, dans un deuxième temps, aux apprenants de passer au tableau pour écrire les erreurs, les classer et les corriger en expliquant et en donnant l'outil utilisé pour la correction de chaque erreur.

A la fin de l'activité, nous avons constaté que les apprenants ont appris à trouver une erreur dans un texte et surtout à la catégoriser pour réussir à choisir l'outil convenable pour sa correction.

**Conclusion:**

Dans l'ensemble les apprenants se sont montrés actifs, contents et concentrés pendant la réalisation de ces activités car la pêche ou la recherche des erreurs leur plaît beaucoup. Même si certains apprenants en difficulté ont été découragés au début du travail, nous avons essayé de les motiver en leur proposant un travail différencié tant au niveau de la complexité des erreurs à traiter qu'au niveau de la quantité.

Il serait inexact d'affirmer que tous les apprenants ont réussi à apprendre des compétences orthographiques solides mais nous avons pu constater que ces activités semblent particulièrement bénéfiques car c'est à partir de leurs erreurs que les apprenants peuvent surmonter ou dépasser leurs difficultés.

# **CONCLUSION GENERALE**



Il est impossible dans une situation d'apprentissage de ne pas être confronté à certaines erreurs, c'est pour cela, nous avons essayé dans notre recherche de mettre en relief la dimension utilitaire de l'erreur dans l'apprentissage du savoir orthographier. Et pour ce faire, nous avons essayé de proposer quelques activités pour aider les apprenants à détecter et corriger leurs erreurs.

Nous avons préféré résoudre les difficultés de nos apprenants en travaillant sur les productions écrites ou apparue vraiment la compétence orthographique car en associant l'orthographe à la production d'écrits, on place l'apprenant au cœur de l'apprentissage : il est celui qui construit ses savoirs, qui se confronte ses erreurs. Selon Anjouard «Enseigner l'orthographe, ce n'est donc pas seulement s'efforcer de doter les élèves de savoirs, c'est aussi les mettre en situation d'apprendre à les utiliser au mieux.» il faut donc faire apprendre aux apprenants comment utiliser leurs acquis orthographiques dans leurs textes.

Lorsqu'il se trouve en situation d'écriture l'apprenant est en surcharge mentale ou cognitive car il doit penser à la fois au contenu du texte, au choix du lexique, à l'organisation des idées, à la syntaxe des phrases et à l'orthographe des mots. Il est impossible pour lui de gérer en même temps toutes ces opérations complexes, il est même difficile pour les grands scripteurs. C'est cette difficulté qui explique la non application des règles orthographiques déjà acquises dans les erreurs afin d'acquérir une méthodologie face à la correction de leurs productions écrites.

Notre travail avait pour but de former des apprenants capables de détecter leurs erreurs afin d'acquérir une méthode face à la correction de leurs productions écrites.

Donc nous avons abordé l'erreur du point de vue positif, en la considérant comme un outil d'apprentissage en situation d'écriture.

Nous avons essayé de diriger nos apprenants vers la révision de leurs productions écrites et de les faire comprendre que l'erreur n'est pas un échec mais elle est un moyen de réussir.

Nous avons pu constater dès la première activité que les apprenants ne savent pas repérer leurs erreurs c'est pourquoi ils ne les corrigent pas pendant la révision de leurs textes.

Notre première préoccupation était de faire réfléchir les apprenants sur le pourquoi et le comment de leurs erreurs, de les conduire à repérer les erreurs en posant des questions.

A partir des activités réalisées avec notre public nous pouvons dire que si les apprenants apprennent à réviser leurs textes avec un regard réflexif en cherchant à repérer et corriger leurs erreurs, ils réussiront à remettre à leurs enseignants des textes dont ils seront fiers.

Certes il est difficile d'évaluer les compétences des apprenants à partir de quelques activités de productions écrites mais nous sommes convaincues que ces activités aident les apprenants à construire des savoirs et des savoir-faire les menant vers l'appropriation d'une méthode de la correction de leurs productions écrites.

# Bibliographie

## Bibliographie

- Anjouard, André. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette.
- Arrive. Gadet. Galmiche. (1986) *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion
- Astolfi, J-P. (1999). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- Barre-de miniac, C. (1996). *Vers une didactique de réécriture*. Louvain: De Boeck Université.
- Blanche-Benveniste, Claire et André CHERVEL. (1969). *L'Orthographe*. Paris, Librairie François Maspero.
- Catach, Nina. (1978). *L'orthographe*. Paris: PUF.
- Catach, Nina. (1995). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.
- Catach, Nina. (1996). *L'orthographe*. Paris: PUF.
- GhellaY, M. (1997). *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*. Thèse de doctorat. Grenoble.
- Honvault, R. (1999). *L'ortographe ? C'est pas ma faute ! « A l'aube du troisième millénaire »* 4<sup>e</sup> trimestre, n° 42, p. 29
- Inhelder, B. Sinclair, H. Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jaffre, J.P. (1991). *Compétence orthographique et système d'écriture* in Repères n°4.
- Marquillo, Larruy. Martine. (2003). *Interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international.
- Millet,M. Lucci,V J, Billiez. (1990). *Orthographe mon amour!* P.U.G.
- Ministère de l'Education Nationale. (2003). *Projet de programmes de 1<sup>ère</sup> AM*. Alger: O.N.P.S.

Maume.J-L langue française,(1973) volume 19, Numéro1.

Porquier, Remy. Frauenfelder, Uli. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur. IFDLM.

Scala, A. (1995). Le prétendu droit à l'erreur. Collection: Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique.

Sylvie, Plane. (1994). Ecrire au collège. Paris: Nathan.

### **Mémoires consultés:**

Amira Khadoudja AMRANI« outils didactiques et compétence orthographique au cycle moyen en Algérie: Le cas des ANG en FLE».

### **Dictionnaires :**

Cuq, J.P.(2003).Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

Galisson, R& D,Coste (1976). Dictionnaire de didactique des langues. ED, Hachette.

Rey,A(dir) (2005). Dictionnaire culturel en langue française. Paris : Le Robert.

### **Sitographie :**

[www.persee.fr](http://www.persee.fr)

[www.wikipédia.org](http://www.wikipédia.org)

[www.google.fr](http://www.google.fr)

[www.langages-crdp.ac-creteil.fr](http://www.langages-crdp.ac-creteil.fr)

[www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)

## **ANNEXE 01**

### **TEXTE DE LA DICTÉE (évaluation diagnostique)**

#### **Le petit gavroche**

Pourtant il avait un père et une mère. Mais son père ne pensait pas à lui et sa mère ne l'aimait point. C'était un de ces enfants dignes de pitié entre tous qui ont père et mère et qui sont orphelins.

Victor Hugo.

### **LES 33 COPIES DE L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE:**